

KOLLÁR ANDREA  
egyetemi adjunktus  
Szegei Tudományegyetem  
Szeged

## Interkulturális nevelésről olaszországi tapasztalatok tükrében

### 1. Bevezető

Az utóbbi években Magyarországon egyre többször esik szó a menekültekről. Elsősorban a jugoszláviai háború, de a világ más részein végbemenő gazdasági és politikai események emberek tízezreit kényszerítik arra, hogy hazájukat elhagyják, és más országokban keressenek boldogulást. Ebben a folyamatban Magyarország nem mindig célszágként van jelen, ugyanakkor a menekülők gyakran kényszerülnek arra, hogy hosszabb időt töltsenek országunkban. Habár Magyarországon még nem beszélhetünk tömeges bevándorlásról, mégis mielőbb fel kell készülnünk arra, hogy a hosszabb ideig itt tartózkodó menekülők és főként a gyermekek számára biztosítsuk az oktatáshoz való alapvető emberi jogokat. Természetesen összetett problémáról van szó, olyan speciális programokról, melyek tiszteletben tartják a bevándorlók kultúráját, anyanyelvét, de a végleg leteleplülőknek segítséget nyújtanak a beilleszkedésre is. A következőkben egy olyan ország, Olaszország tapasztalatait mutatom be, melyet az utóbbi évtizedekben ért el a bevándorlók áradata, és erre az új helyzetre az oktatáspolitikai csak jelentős késéssel reagált.

### 2. Az olaszországi bevándorlás néhány aspektusa

Olaszországban több mint 80 000 külföldi diák iratkozott be az 1999-2000. tanévre. Ez az adat kihívást jelent az egész oktatási rendszer számára, annál is inkább, mert 1990-ben még csak 18.474 külföldi diákkal kellett számolni.<sup>1</sup> A több mint négyszáz százalékos emelkedés mindössze tíz év alatt következett be, melynek következménye az, hogy az új helyzethez rendkívül gyorsan kell alkalmazkodnia az egész társadalomnak, de különösen az oktatási intézményeknek.<sup>2</sup>

A 80-as éveket megelőzően Itália a kivándorlók országa volt, sőt az adatok azt mutatják, hogy még ma is inkább ebbe a kategóriába sorolható.<sup>3</sup> Jelentős volt például az olaszok Németországba áramlása, ahol „vendégmunkásként” dolgoztak. Ugyanakkor megindult az országon belüli mozgás is, a szegényebb déli megyékből sokan költöztek a fejlett északra. A 70-es évek elején a válság jelei mutatkoztak az észak-európai térségben, így ezekben az államokban igyekeztek fékezni a bevándorlás ütemét. Ekkor kerültek előtérbe az olyan országok, mint például Spanyolország vagy Olaszország.

A bevándorlók közül sokan rendelkeznek felsőfokú végzettséggel, ezért azt várnánk, hogy bizonyos idő elteltével visszatérnek hazájukba, vagy Itáliát csak ugródeszkának tekintik más államok felé. A valóságban azonban nem ez történik. Az előbbieken említett 80 000 iskoláskorúra vonatkozó adat azt mutatja, hogy sokan családjukkal jönnek, vagy miután Olaszországban házasodtak meg, az új „hazában” születnek gyermekeik, s így jelentős részük már nem kíván visszatérni szülőhelyére, még akkor sem, ha munkája nem felel meg iskolai végzettségének.

Itália tehát azon országok sorába lépett, melyeknek fel kell mérniük a külföldiek tartós jelenlé-

téből következő feladatokat. A bevándorlók integrálódása, integrálása elkerülhetetlen, de a befogadó országnak lehetőséget kell adnia arra, hogy az inmigránsok identitásukat megőrizhessék és átadhassák gyermekeiknek.

A 90-es évek elején publikált cikkek arról tanúskodnak, hogy Itáliában még semmilyen átfogó terv nem készült arra, hogy a bevándorlók gyermekeit hogyan kell és lehet beilleszteni az iskolarendszerbe.<sup>4</sup> A kutatók megjegyzik, hogy külföldi diákok elenyésző számban iratkoznak be egy-egy iskolába, tehát intézményenként csak néhány tanulóval kell foglalkozni.<sup>5</sup> Ugyanakkor a bevándorlók számának növekedését nem kíséri az oktatásra vonatkozó tervek kidolgozása, s végül a pedagógusokra hárul a feladat, hogy az olasz gyerekek mellett a külföldieket is megtanítsák írni, olvasni azontúl, hogy a második nyelvet is elsajátíttassák.<sup>6</sup> A tanítók és tanárok még azzal a problémával is szembesülnek, hogy a befogadó ország gyermekeinek valamilyen módon el kell fogadniuk a bevándorlót. Mindezt szakképesítés, továbbképzés és törvények hiányában a pedagógusnak gyakorlatilag egyedül kell megoldania.

A nyelvi nehézségek miatt a bevándorló diákot nagyon gyakran nem életkorának megfelelő osztályokban helyezik el, habár az eljárás helytelenségére már az 1990. évi 205. számú miniszteri rendelet is felhívja a figyelmet. Ugyanez a körlevél hangsúlyozza, hogy a bevándorló gyerekeket nem szabad elválasztani a többiekől. Az olasz Köznevelési Minisztérium továbbá 1990/301. számú körlevelében intézkedik arról, hogy a beiratkozás hivatalos útját a bevándorlók számára meg kell könnyíteni, ugyanakkor biztosítani kell a lehetőséget anyanyelvük és szülőhazájuk kultúrájának tanulmányozására. Ezekhez a határozatokhoz azonban ekkor még nem kapcsolódnak konkrét tantervek, programok.

Nemcsak az oktatásért felelős minisztérium teszi meg az első lépéseket ebben az időben, megszületnek a bevándorlási törvények is (1986/943, 1990/39), melyek egyrészt „láthatóvá teszik” a külföldieket, másrészt kimondják, hogy a bevándorló – amennyiben megfelel bizonyos követelményeknek – különböző jogosítványokat kap; többek között joga van a családtagjaitához, a szakképzéshez, gyermekei tanításához stb. Úgy tűnik azonban, hogy ennek ellenére a helyzet nem változott meg jelentősen az utóbbi években sem, hiszen Desinan egy 1997-ben publikált művében még mindig a bevándorló gyerekek beiskolázásának jogi nehézségeire hívja fel a tudományos közvélemény figyelmét.<sup>7</sup>

### *3. A bevándorló és az iskola*

A külföldi kisdiaáknak nemcsak jogi akadályokkal kell küszködni, sokféle belső félelem lassítja beilleszkedését.<sup>8</sup> Mindenekelőtt szembekerül azzal, hogy különbségeket fedez fel környezetében. Megváltoznak életkörülményei, mások az őt körülvevő tárgyak, személyek. A veszteség érzését gyakran a szülők is táplálják, és a családfő esetleges sikertelensége, keserősége kihat a gyermek érzésvilágára. A kivándorlás első fázisában az új ország jelenik meg a gazdagság szimbólumaként, a megérkezést követően azonban gyakran az óhaza tölti be az elveszett boldogság idealizált képének helyét. Bizonyos családok – a beilleszkedést meggyorsítandó igyekeznek elnyomni az emlékeket, ami úgyszintén megzavarhatja a gyereket, szegyenérzetet kelthet benne.

A család gazdasági-szociális helyzetét a kisgyermek is képes felmérni, és különösen az iskolai beilleszkedését követően észreveszi, hogy az otthoni világ messze esik az iskolai környezettől. Rájön, hogy szülei nem sajátították el olyan jól a második nyelvet, az édesapa nem tudja megállni a helyét akkor, amikor nem anyanyelvén kell megnyilatkoznia. A kamaszkorba lépő gyerek akár el is utasíthatja szüleit, s gyakran agresszívan viselkedik családjával szemben.<sup>9</sup>

Habár a kisgyermek nyelvszajátítása meglepő gyorsasággal történik, iskolai előmenetelben mégsem tudja követni társait, főleg, ha hat-hét éves korában kerül csak be a fogadó ország intézményrendszerébe. Egy 1990. évi adat szerint az olasz állami általános iskoláknak 6 811 beiratkozott külföldi diákja volt, míg ugyanebben az évben mindössze 2 952 bevándorló gyermek járt óvodába.<sup>10</sup> Az általános iskolai tanulmányok megkezdése előtt a kisgyermeknek nagyon kevés kapcsolata van a

külvilággal, az olasz nyelvvel való érintkezése passzív, a televíziós műsorok nézésére korlátozódik. Ugyanakkor a szülőkkel használt nyelvbe egyre több második nyelvi szó szivárog be, az őket körülvevő világ elemeinek megnevezése gyakran olaszul történik, és ezeket a szavakat a gyermek anyanyelve természetes részeként kezeli. Az iskolai környezet hatására ez a tendencia megfordul, most már a gyerek lesz az, aki egyre több második nyelvi elemet von be az anyanyelvhasználatba. A gyerek olaszul kezd el beszélni testvéreivel, s lassan szüleivel is. Szeretne hasonlónak válni társaihoz, ezért nemcsak nevét „olaszosítja”, de egyre kevesebbet használja anyanyelvét is. Ugyanakkor - a kutatók szerint ezeket a gyerekeket sokszor lelkiismeret-furdalás gyöttri, úgy érzik, hogy elárulták szüleiket, megtagadták gyökereiket.<sup>11</sup>

Figyelembe véve az előbb felsorolt problémákat, még fontosabbnak tűnhet a bevándorlók speciális igényeihez igazított programok kidolgozása, melyek egyúttal a befogadó ország gyermekeinek interkulturális nevelését is tartalmazzák.

#### 4. Az interkulturális nevelés vázlata

Elsősorban külföldi tapasztalatokra támaszkodva (Banks, Lynch, Cohen) a 90-es években egyre több terv születik az interkulturális neveléshez kapcsolódóan Olaszországban. Az ezekben a publikációkban megfogalmazott alapelvek azonban csupán javaslatokat tartalmaznak, melyeket az egyes oktatási intézmények figyelembe vehetnek, ugyanakkor nem rendelkeznek kötelező érvénnyel.

A programokat kísérő szakmai viták egyik legfontosabb kérdése a multikulturális és az interkulturális terminusok szétválasztása.<sup>12</sup> A *multikulturális* szó az egy társadalmon belüli több kultúra együttélését jelenti, azaz a *multikulturális nevelés* fogalom az etnikai kisebbségek azonoságtudatának, nyelvének, kultúrájának megőrzésére utal. Ezzel szemben az *interkulturális nevelés* a társadalmon belüli összes közösséghez, tehát a kisebbségekhez és a többséghez egyaránt fordul; célja az egyes csoportok közötti interakció kialakítása.<sup>13</sup> Ebből következően a kutatók a multikulturális neveléssel szemben az interkulturális nevelés mellett foglalnak állást.<sup>14</sup>

Érdemes megvizsgálni a *nevelés* fogalmát is. Tassinari megjegyzi, hogy az utóbbi évtizedek gyakorlata mereven elkülönítette a nevelési és az oktatási tevékenységet, természetesen az utóbbira helyezve a hangsúlyt. Újra kell tehát értékelni az iskola szerepét, és az iskolára a továbbiakban nem mint ismeretközvetítő közegre kell tekinteni elsősorban.<sup>15</sup>

Desinan konkrét javaslatokat fogalmaz meg az óvodákban és az iskolákban dolgozó pedagógusok számára.<sup>16</sup> A kutató kiindulópontja az, hogy a bevándorló gyermekek nevelését már az óvodában meg kell kezdeni. Ezzel kapcsolatban a következő alapelveket sorolja fel:

- lehetőleg olyan pedagógusokat kell foglalkoztatni az óvodákban, akik ismerik mindkét nyelvet;
- olyan foglalkozásokat kell vezetni, melyek során a gyerekek megismerkednek a segítségnyújtás és a kölcsönösség legkülönbözőbb formáival;
- a szülőket be kell vonni az óvodai tevékenységekbe, így megismerik egymást, és akár közösen dolgozhatnak;
- az interkulturális nevelést a többséghez tartozó gyermekekre is ki kell terjeszteni, s az ehhez kapcsolódó tevékenységet az óvodai program integráns részévé, azaz rendszeressé kell tenni, elkerülendő az esetlegességet;
- a legfőbb cél a derűs, nyugodt légkör kialakítása, kizárólag így lehet kölcsönös tiszteletet és együttműködést kialakítani;
- a bevándorló gyerekek kulturális identitásának kialakításához szükséges mindegyiküknek egy olyan szekrényt biztosítani, ahol családi fotókat, illetve a szülőhazát ábrázoló rajzokat, fényképeket lehet elhelyezni;
- a foglalkozások során rendszeresen kell beszélgetni a bevándorló gyermekekkel hazájuk szokásairól, ünnepeiről, kultúrájáról stb.;

- ennél a korosztálynál a játékos forma javasolt;
- az otthonról hozott tárgyak használatát nem szabad tiltani;
- s végül: minél több mozgásos, ritmikus tevékenységet kell folytatni.

Az általános iskolai nevelésre áttérve Desinan néhány csapdára hívja fel a figyelmet. Talán a legveszélyesebb az, amikor a tanár a két kultúra közötti eltéréseket hangsúlyozza, hiszen ennek az lehet a következménye, hogy a gyerekek között a szakadék csak tovább nő. Ezzel szemben a kutató azt javasolja, hogy a tanár a különböző kultúrák egymásmellettiiségének természetes mivoltát emelje ki. Desinan szerint az osztályteremben érdemes kis sarkokat kialakítani, ahol a gyerekek a különböző népek hagyományaival, szokásaival, ételleivel, játékaival stb. ismerkedhetnek.

További tanácsai a következők:

- az iskolai könyvtárnak rendelkeznie kell az egyes népcsoportok anyanyelvén a kultúrájukat reprezentáló multimediális anyagokkal;
- az egyes kultúrák jellemzésekor a pozitív vonásokat kell kiemelni, utalva arra, hogy gazdag és ősi civilizációkról van szó, és az értékek, az alapelvek elemzésekor a különböző megjelenési formák mögötti azonosságot célszerű keresni;
- kerülendő az olyan címkék használata, mint a „misztikus kelet” és a „civilizált nyugat”;
- gyakoroltatni kell a problémamegoldást és a konfliktuskezelést, például a személyes problémákat távolról és kívülről megközelítve általános kérdésekkel javasolt feloldani;
- az azonosságtudattal kapcsolatosan a figyelmet afelé kell fordítani, hogy az egyes népcsoportok milyen értékeket közvetítettek a nyugati civilizációnak, ezzel a bevándorlók pozitívan fognak viszonyulni saját csoportjukhoz, hasonlóképpen a befogadó ország gyermekei is tisztelettel fognak tekinteni a többi népre;
- az előítéletek érzelmi és nem racionális eredetűek, ezért legyőzésük kitartó munkát igényel;
- a bevándorló gyerekek pozitív megerősítése szintén folyamatos odafigyelést követel;
- a sajtóban megjelenő, erőszakos cselekményeket ismertető cikkek ellenhatásaként nyomatékosítani kell, hogy a bűncselekmény elkövetőjét nem szabad azonosítani az egész csoporttal, továbbá azt is, hogy minden népet alapvetően a megértés, a tolerancia és az erőszakmentesség jellemez;
- el kell érni, hogy az interkulturális tevékenységek nyitott feladatokká váljanak, így lehet ezeket az értékeket belső meggyőződéssé formálni;
- a felsőbb osztályokban érinteni kell a gyermekek jogainak témáját;
- meg kell ismertetni az osztály tagjainak különböző vallását, itt is megemlítve a közös vonásokat, azaz a szentség, az ember, a testvériség és a béke tiszteletét;
- a tanítási órán a frontális osztálymunka és a tanári magyarázat helyett több teret kell adni a kutatásnak, hogy ezáltal a gyerekek önálló felfedezéseket tehessenek;
- az interkulturális témákat be kell illeszteni a lehető legtöbb tantárgy tanmenetébe;
- a pármunka és a csoportmunka során lehetőleg „vegyes” párokat és csoportokat kell létrehozni;
- a csoportok létszámát célszerű három-négy tagban meghatározni, és törekedni kell arra, hogy a munkát együttműködés és ne az egymástól való függés, alávetettség jellemezze;
- javasolt a szerepjátékok használata, mert segítségével a gyerekek jobban megértik a többiek problémáit.

A tanár további feladatai közé tartozik a szülőkkel való kapcsolattartás, melyben mindig az iskolának kell megtennie az első lépéseket. Angliában ezt a közvetítő szerepet az úgynevezett *Home-School liaison-pedagógus* tölti be, aki heti rendszerességgel informálja a szülőket az iskolai programokról. A legfontosabb feladat az, hogy a bevándorlóknak érezniük kell; az iskola és elsősor-

ban gyermekük tanítója ismeri problémáikat, őszintén és szeretettel közelít az egész családhoz. Ezzel egyidejűleg a befogadó ország ellenállásával is fel kell venni a harcot, egyébként a bevándorlók nem tudnak integrálódni. Az iskolai munkába való bekapcsolódást elősegítendő a szülőket meg kell hívni a különböző rendezvényekre, tanévnyitókra, évzárókra stb., s az interkulturális témák feldolgozásához kérni kell segítségüket (népmesék, népdalok, hiedelmek stb.), kerülni kell azonban a kérdőíves dokumentumok használatát, ehelyett a dialógus javasolt, ha mégis elkerülhetetlen az írásos üzenetek küldése, a hivatalos stílust messzemenően kerülni kell.

### 5. Olaszországi tapasztalatok

A következőkben néhány olyan olasz iskolát mutatok be röviden, melyek igyekeznek az interkulturális nevelést oktatási programjuk integráns részévé tenni.

Elsőként egy olyan területet említek, ahol cigány, illetve kínai gyerekek teszik ki a külföldiek többségét.<sup>17</sup> Firenzéről és környékéről van szó, ahol az 1991/92. tanév 83 000 beiratkozott óvodás és általános iskolás tanulója közül 1 205 volt külföldi.<sup>18</sup> A bevándorló kisdíákok Firenze néhány kerületében koncentrálódnak, ezért jelenlétük semmiképpen sem elhanyagolható.

A város oktatási osztályának vezetői a 90-es évek elején egy a külföldiekkel foglalkozó munkacsoportot hoztak létre. A bizottság tagjai szakfelügyelők, iskolaigazgatók és a bevándorlók képviselői voltak. Intézkedéseik között az egyik legfontosabb az volt, hogy a külföldi gyerekeket igyekeztek a körzet több iskolájába „szétszórni”, még olyan áron is, hogy számukra menzát és tömegközlekedési eszközöket biztosítottak, s e döntést azzal indokolták, hogy az érintett kerületekben élő olasz szülők tiltakoztak a bevándorló diákok tömeges jelenléte ellen.<sup>19</sup>

Az alapelvek közé tartozott a bevándorlók iskolai elhelyezésében az, hogy az egyes évfolyamokba való bekerülést ne a nyelvismeret foka, hanem az életkor határozza meg, valamint a firenzei program a kínaiak esetében egy kínai nemzetiségű tanár bekapcsolását is magában foglalta.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy ez utóbbi lépés mindenképpen sikeresnek mondható, és azóta sok iskola programjában szerepel. Az oktatók azonban nehézségeikről is beszélnek, s elsősorban azt említik meg, hogy a bevándorló családok jogi státusának rendezetlensége miatt gyakran a gyerekeket nem is lehet legálisan beírni. Még súlyosabb probléma a kamaszkorú gyerekek beiskolázása, akiket természetesen nem lehet az első osztályban elhelyezni, azonban az olasz nyelvtudás hiánya miatt a felsőbb évfolyamokon a tanárok megoldhatatlan feladat előtt állnak. Az oktatók általában nem ismerik a bevándorlók nyelvét, és hivatalos tolmács az esetek többségében nem áll rendelkezésre. További nehézség a tanulók munkájának érdemjegyekkel való értékelése. A pedagógusok felhívják a figyelmet arra, hogy ezzel kapcsolatban semmilyen elvi útmutatás nem áll rendelkezésre. Végül, de nem utolsósorban meg kell említeni azt is, hogy a tanárok számára országos szinten nincs egy olyan továbbképző program, amely támpontul szolgálhatna a bevándorló gyerekek oktatásához, neveléséhez.

Merőben más alapelveken nyugszik a milánói Alfredo Panzini Általános Iskola kísérleti programja, mely elsősorban a *masság* kategóriájának megértésére és hangsúlyozására épül.<sup>20</sup> Ez a program a kultúrák közötti különbségek minden tudományban és tantárgyban való jelenlétét keresi, és a különbözőséget a gazdagság szinonimájaként értelmezi. A különbségeket komplementer elemekként és pozitív értékeként határozza meg.<sup>21</sup> A tanárok etnológusokként dolgoznak, és nem az egyöntetűséget, sokkal inkább a különbségek nyilvánvalóságát igyekeznek felismertetni a tanulókkal.

A tanórán két tanár van jelen egyidejűleg; a szaktanár vezetése mellett egy úgynevezett nyelvi segítő dolgozik, aki egyénenként is foglalkozik a gyerekekkel. Mivel a spontán nyelvi környezet nem elégséges a második nyelv elsajátításához, a bevándorló diákok heti kilenc órában tanulnak olaszul, de lehetőségük van külön foglalkozás keretében anyanyelvük és kultúrájuk tanulmányozására is. Természetesen ennek feltétele az egy nemzetiséghez tartozó diákok viszonylagosan nagy száma.

A program érdekessége a testnevelési órák meghatározó jellege. Heti öt órát szentelnek a sportnak, melyből kettőt kizárólag a játékok tesznek ki, közülük is a csapatjátékok. Ezen a tevékenységen keresztül lehetőség nyílik a csoport fogalmának kialakítására, a közös munka és az együttműködés beindítására. A program kidolgozói azt hangsúlyozzák, hogy játék közben lehetőség van a vezető szerepkörének folyamatos változtatására.

Szintén Firenze egyik peremkerületében található a Paolo Uccello Általános Iskola, ahol a diákok több mint tíz százaléka kínai. Az itt dolgozó pedagógusok arra hívják fel a figyelmet, hogy nemcsak a külföldi gyerekek beilleszkedése vet fel problémákat – hiszen őket legalább védi a csoport szolidaritása, és erősek a családi kötelékek – az olasz gyerekek is szenvednek a fogyasztói társadalom diktálta követelményektől, s küzdenek a családon belüli elmagányosodás ellen.<sup>22</sup> Az iskola körzetében nincs zöld terület, a buszközlekedés nem teszi lehetővé, hogy az itt lakók eljuthassanak a városközpontba, az utak forgalmasak és veszélyesek, a bűnözés és a prostitúció olyan méreteket ölt, hogy a szülők inkább a televízióra bízzák a gyerekeket. A legtöbb család számára a drága fogyasztási cikkek megszerzése jelenti a sikerességet, ugyanakkor a fiatalok életét a tisztesség és az erkölcsi értékek hiánya jellemzi, melynek az a következménye, hogy a tizenévesek bandákba szerveződnek, és lassacskán bűnözőkké válnak. Ilyen körülmények között érthető, hogy a pedagógusoknak elsősorban a külföldi gyerekek elleni agresszív vagy jobb esetben közönyös viselkedés ellen kell küzdeniük. Az iskola programjában éppen ezért a nevelési célok legalább olyan fontosak, mint az oktatási feladatok. Az értékközvetítés középpontjában a felelősség, a vélemény szabadsága, a tisztesség, a megbízhatóság, a szolidaritás, a jogok és kötelességek ismerete valamint a munka tisztelete áll. A következő lépcsőfok a társak véleményének meghallgatása, az egyéni és a csoportmunkában való részvétel, az új helyzetekhez való alkalmazkodás, a média kritikus megközelítése és a helyes tanulási folyamat elsajátítása.

A nyelvi kifejezés fejlesztése természetesen itt is külön hangsúlyt kap. Az iskolában színház működik, ahol a gyerekek elsajátíthatják a szöveggönyv-készítést, a rendezést és a színjátszás alapismereteit. A kínai gyerekek számára külön nyelvórák és nyelvtanórák állnak rendelkezésre egy úgynevezett nulladik évfolyam keretében, ugyanakkor az első órát a bevándorló diákok az életkoruknak megfelelő osztállyal együtt töltik, s a pedagógusok azt próbálják elérni, hogy a kibővített osztály együtt dolgozzon, és lehetőleg közösséggé váljon.

A bevándorló gyerekek az első években a természettudományokban és leginkább a matematikában érnek el jó eredményeket, ezért a későbbiekben a nyelvórák számát emelik. Az irodalomtanítás a különböző népek meséit dolgozza fel elsőként, ezt követi a kultúrák találkozásáról szóló művek elemzése, itt külön is kitérnek Kolumbusz utazásaira és a gyarmatosítás tragikus következményeire, majd a kínai irodalom műalkotásainak olvasása zárja az évet. Az európaiakkal kapcsolatban más kultúrák szülötteinek vallomásai is a tananyag részét képezik. A nyelvi nehézségekkel leginkább küszködő diákok számára pedig nemcsak nyelvi felzárkóztatást tartalmaz a program, hanem rajz-szakkört is, ahol a gyerekek a legkülönbözőbb manuális tevékenységeket gyakorolhatják.

Végül a római Horatius Gimnázium irodalom-tanmenetét foglalom össze röviden.<sup>23</sup> A nevelési és oktatási célok itt is hasonlóak az előbbiekhöz, ezért talán a program tartalmi részére érdemes összpontosítani. A feldolgozandó művek kiválasztása mindig egy témára: a külföldi figurájának az irodalomban való megjelenésére épül. A következő feladat a kultúrák közötti találkozás, valamint a békés vagy erőszakos magatartásformák irodalmi műveken keresztül történő elemzése. A tanterv Marco Polo, Shakespeare, Defoe, Amado, Arguedas, Emecheta és Rive műveit veszi alapul. Ezek a remekművek segítenek a gyerekek közötti feszültségek és előítéletek leküzdésében, és alkalmat adnak arra, hogy a pedagógusok indirekt módon szembesítsék diákjaikat a pozitív és a negatív értékekkel.

Az itt ismertetett programok bizonyos iskolák emberfeletti erőfeszítéseiről tanúskodnak. Sajnos azonban sok szomorú példát is sorolhatnánk. A külföldi egyetemisták részére például még ma sem áll rendelkezésre olasz nyelvtanfolyam, ezért többségük az első években nem képes sikeres

vizsgát tenni, vagy hasonlóan a kisdíákokhoz, először a matematika kollokviumokkal próbálkozik. Még tragikusabb azoknak a háborús menekülteknek a helyzete, akikről az adminisztráció tudomást sem vesz. A római önkormányzat döntött 1998 nyarán úgy, hogy egy cigány közösséget a város közigazgatási határain kívülre telepít, táborukat szögesdróttal és árokkal vették körül, s csak egy egyházi csoport karitatív tevékenységének köszönhetően tartanak hivatalos kapcsolatot a külvilággal, és járnak gyerekeik vasárnapi iskolába. Ez az ellentmondásos helyzet tehát megkérdőjelezi a kormányintézkedések komolyságát, és csak remélhetjük, hogy a 80 000 iskolás szeptembertől mindehol az esélyegyenlőség jegyében kezdhetne meg tanulmányait.

#### JEGYZÉTEK

- <sup>1</sup> Demetrio, D., Favaro, G., *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia, Scandicci, 1992. 56-57. o. Az ISTAT által rendelkezésre bocsátott adatok szerint 1983-84-ben 8 400, 1985-86-ban 9134, 1987-88-ban 12 947, 1988-89-ben 16 068 az olasz állami iskolákba beiratkozott külföldi tanulók száma.
- <sup>2</sup> Áttekintve a kérdés olasz szakirodalmát, a 80-as éveket megelőző publikációkra alig-alig bukkanunk. A 90-es évek elejétől ellenben a pedagógiai tárgyú írások jelentős hányadát már a multikulturális társadalom problémáinak elemzése teszi ki.
- <sup>3</sup> Több mint ötmillió olasz emigráns él külföldön, míg egymillió bevándorló él Itáliában.  
Melotti, U., *Le nuove migrazioni internazionali, aspetti generali e problemi specifici del caso italiano*. 28-29. In *Scuola e società multiculturale. Elementi di analisi multidisciplinare*. Szerk.: Tassinari, G., Ceccatelli Guerrieri, G., Giusti, M., La Nuova Italia, Scandicci, 1992.
- <sup>4</sup> Demetrio, D., Favaro, G., i. m. XV-XVI.
- <sup>5</sup> Ceccatelli Guerrieri, G., *La situazione italiana: utenze ed eventi*. In Tassinari, G., i. m. 87.
- <sup>6</sup> Itt most nem térünk ki a felnőttoktatás kérdésére, mely még nagyobb zavart okozott az olasz intézményrendszerben.
- <sup>7</sup> Desinan, C., *Orientamenti di educazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano, 1997.69. Desinan szerint sok külföldi gyerek azért nem járhat iskolába, mert nincs tartózkodási engedélye, mások a szükséges dokumentumok hiányában nem kapnak bizonyítványt, vagy látogathatják ugyan az órákat, de a nyilvántartásban nem szerepelnek.
- <sup>8</sup> Favaro, G., i. m. 58-69.
- <sup>9</sup> Lo Cascio, V., *L'emigrazione italiana: aspetti sociali e linguistici*. 91. In *L'italiano fuori d'Italia* Szerk. Lo Cascio, V., Le Monnier, Firenze, 1987.
- <sup>10</sup> Forrás: ISTAT
- <sup>11</sup> Favaro, G., i. m. 65.
- <sup>12</sup> Tassinari, G., *Introduzione*. In Tassinari i. m. 175.
- <sup>13</sup> Nagyon fontos megjegyezni azt is, hogy ezeket a programokat olyan iskolák számára is ajánlják, ahol nem tanulnak külföldi diákok.
- <sup>14</sup> Portera, A., *Dalla pedagogia speciale per stranieri all'educazione interculturale per tutti*, Multi Media Lecce, 1998. 515.
- <sup>15</sup> Tassinari, G., i. m. 173.
- <sup>16</sup> Desinan, C., i. m. 88-92.
- <sup>17</sup> A jugoszláviai háború kitörése után sok cigány család menekült Olaszországba, s ez a folyamat a sajnálatos koszovói események miatt még ma is tart.
- <sup>18</sup> Cerená, V., *Problemi aperti e proposte operative elaborate presso il Provveditorato agli Studi di Firenze*. In Tassinari i. m. 408.
- <sup>19</sup> Természetesen ez a lépés erősen megkérdőjelezhető, hiszen a gyerekeknek így messzire kellett utazniuk, az iskola és a szülők személyes kapcsolattartása is nehézkessé vált, nem beszélve a befogadó intézmények tiltakozásáról.
- <sup>20</sup> Guffanti, L., *Il progetto sperimentale della Scuola Media „Alfredo Parzini” di Milano*. In Tassinari i. m. 415-420.
- <sup>21</sup> Desinan éppen ezt a megközelítést veti el.
- <sup>22</sup> Bartolini, M. T., *Educazione interculturale e linguistica nella scuola media „Paolo Uccello” di Firenze*, In Tassinari i. m. 421-427.
- <sup>23</sup> Grossi, L., Rossi, R., *Educazione linguistico-letteraria e multiculturalità presso il Liceo Classico „Orazio” di Roma*, in Tassinari i. m. 463-474. o.

## BIBLIOGRÁFIA

- Bartolini, M. T., *Educazione interculturale e linguistica nella Scuola Media „Paolo Uccello” di Firenze*, In Tassinari 1992.
- Ceccatelli Guerrieri, G., *La situazione italiana: utenze ed eventi*, In Tassinari 1992.
- Cercenà, V., *Problemi aperti e proposte operative elaborate presso il Provveditorato agli Studi di Firenze*, In Tassinari 1992.
- Delai, N., *Flussi di immigrazione, tipologie, percorsi di mobilità e progetti di vita degli immigrati extracomunitari*, In Presidenza del Consiglio dei Ministri, Atti della Conferenza Nazionale dell'immigrazione, Cnel-Edititalia, Roma, 1991.
- Demetrio, D., Favaro, Gr., *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia, Scandicci, 1992.
- Desinan, C., *Orientamenti di educazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano, 1997.
- Grossi, L., Rossi, R., *Educazione linguistico-letteraria e multiculturalità presso il Liceo Classico „Orazio” di Roma* In Tassinari 1992.
- Guffanti, L., *Il progetto sperimentale della Scuola Media „Alfredo Panzini” di Milano*, In Tassinari 1992.
- Cascio, V., (szerk.) *L'italiano in America Latina*, Le Monnier, Firenze, 1990.
- Melotti, U., *Le nuove migrazioni internazionali; aspetti generali e problemi specifici del caso italiano*. In Tassinari 1992.
- Pivetta, M., *Dal Kesala a Roma: la tratta delle suore*. In Avvenimenti, 4, 1989.
- Tassinari, G., Ceccatelli, G., Giusti, M., (szerk.) *Scuola e società multiculturale. Elementi di analisi multidisciplinare*, La Nuova Italia, Scandicci, 1992.

—  
—  
—

DR. DOMONKOS JÁNOS  
Fővárosi Iskolaszanatórium  
Budapest

## Lovran, az ódon tengerparti városka

A Kvarner-öböl partján fekszik, ahol a természet és az építészet elszakíthatatlan kapcsolatban áll egymással. Innen visz a tengerpartról vezető legrövidebb út (négyórás gyalogút) az 1396 m-es (Mt. Maggiore) Učkára. Az egykori Laurina büszke értékes műemlékeire, de nevezetesen a város közeli szelíd-gesztenye erdők termése, a messze földön híres lovranai maroni, a különleges zamátú cseresznye vagy a terjedelmes babérfák által árasztott, a város minden zugában érezhető jó fűszeres illat.

Lovranba Magyarországról is sokan térnek vissza, mert úgy érzik, ez az igazi nyaralóhelyük. Ehhez az éghajlaton és a természeti szépségen kívül a vendégszerető lovraniaiak is hozzájárulnak, akik mesterek a halak, rákok és kagylók elkészítésében, s nem engedik, hogy vendégeik eltelejtsék, hogy az Adriai-tenger partján vannak.

A Horvát Köztársaság fiatal, európai, demokratikus parlamentáris ország. (Horvát-Szlavonország, 1918 végéig a magyar szent korona országainak részét képező királyság volt, majd 1920 óta Jugoszlávia része.) 1991-ben, a horvát országgyűlés kihirdette az ország függetlenségét és szuverenitását, és kivált Jugoszláviából. 1992. május 22-én az ENSZ teljes jogú tagjává fogadta a Horvát Köztársaságot. Népe az európai polgárosodás és történelem részeként ma Magyarország jó szomszédja, jó barátja.

A Kvarner- (Rijekai-, Fiumei-) öböl északi sarkában találjuk Horvátország és az Adria legnagyobb kikötőjét Rijekát (Fiumét), a fontos ipari-kereskedelmi várost és kulturális központot. Kikötője a tengerrel nem rendelkező országok részére is jelentős forgalmat bonyolít le. A személyhajó-forgalomban is fontos; sok nemzetközi hajójárat is felkeresi.